

한국어교육에서의 문화 교육 환경에 대한 학습자 인식 조사 연구

—Byram(1997)의 문화 간 의사소통 능력을 중심으로—

이정희 · 기야매 브누아

Abstract

Jung Hee Lee & Guillaumet Benoit. 2016. 9. 30. **Leaners' Perceptions on Korean Culture Educational Environment in the KFL context: Based on Byram's Intercultural Communication Competence (ICC) theory.** *Bilingual Research* 64, 121-155. The aim of this study is to investigate the feasibility of applying Byram's Intercultural Communication Competence (ICC) theory in Korean culture Education in a KFL context. A diagnostic is made that cultural dimension in KFL suffers from a lack of theoretical contribution, especially with regard to the notion of intercultural competence and its applications. We describe precisely the 5 skills Byram considers as constituents of the whole ICC and their relations with Foreign language learners' skills in terms of objectives. In the next chapter, based on an analysis of the results of a questionnaire and an interview conducted with Korean Foreign Language learners, we discuss how Byram's view of ICC may be put into practice in Korean language curriculum considering the three identified contexts of development of cultural awareness that are classroom, field work and independent learning and their two major operating participants in the process, the learner and the teacher. We argue that some improvements have to be made in the utilisation of textbooks currently used, new ones should be developed and an higher use of short (audio)-visual materials should be encouraged as a trigger for culturally-oriented debates in classroom. Field work location, preparation, conduction and debriefing should be entirely conceived in regards to ICC improvement. This approach, to be carried out, implies teachers should be well trained on a theoretical and practical way. The learner has to be accompanied in the journey of challenging, redefining, and putting in perspective his beliefs, values, meanings, etc., and reconsider a broader view on the concept of culture itself, in a progressive way, that leads him to acquire a real methodology for ICC acquisition in addition of knowledge. (**Kyung Hee University**)

【Key words】 Intercultural Communication Competence(문화 간 의사소통 능력), Korean Language and Culture Education(한국어 문화 교육), Intercultural Speaker(문화 간 화자), Cultural awareness(문화적 인식), Teaching environment and tools(교육 환경과 도구), 한국어교육 (Korean Foreign Language)

1. 서론

본고에서는 한국어 학습자의 문화 교육에 대한 인식 조사에 기반하여 문화 간 의사소통 능력(Intercultural Communicative Competence)이 한국어 교육에 어떻게 적용될 수 있는지에 대한 가능성을 진단해 보고자 한다.

언어를 습득하고 학습하는 것의 일차적인 목적은 해당 언어로 타인과 의사소통하기 위한 것이다. 특히 제2언어 혹은 외국어 교육에서는 이러한 의사소통의 목표가 더욱 중요한데 이 과정에서 학습자가 가진 목표어의 숙달도가 의사소통의 성패를 결정하는 매우 중요한 변인으로 작용한다는 특징이 있다. 이러한 숙달도 향상을 위해 전통적 관점에서는 언어적 요소인 음운, 형태, 통사 등에 관한 용법을 익히는 데 집중해 왔으나 이러한 언어 지식은 실제 언어 사용에 있어 완전한 성공을 담보하지 못한다는 것을 느끼게 되면서 의사소통 능력의 본질이 이러한 언어적 요소에만 있는 것이 아니라는 인식을 갖게 되었다. Hymes(1972)는 Chomsky의 능력과 수행에 대한 구분이 언어적인 요소로만 한정되어 있으며 사회언어학적 측면을 포함하지 못했다고 비판하면서 의사소통 능력(communicative competence)을 제안하게 되었다. 이후 의사소통 능력의 구인에 대한 다양한 논의들을 통해 사회언어학적인 능력이 강조되었으며 이에 따라 점점 문화와 언어의 관계에 주목하게 되었고 문화 교육의 중요성을 인식하게 되었다. 특히 문화가 무엇인지에 대해 민족지학, 인류학 등의 분야에서 심도 있는 논의가 활발하게 이루어졌다.

Byram(1997)에서는 목표 문화와 목표어 그리고 자국의 문화와 자국어

를 이해하고 이를 통해 두 언어·문화의 객관적인 중개자(mediator) 역할을 할 수 있는 문화 간 화자(intercultural speaker)의 양성을 강조하고 있다. 이는 화자의 지식, 태도, 이해 능력, 발견하고 상호작용하는 능력을 기반으로 구체화될 수 있다고 본다. 이에 본고에서는 Byram이 제시하고 있는 문화 간 의사소통 능력의 내용을 살펴보고 한국 문화 교육 환경에 대한 학습자 인식 조사를 통해 한국 문화 교육의 환경을 진단해 볼 것이다. 이를 통해 문화 간 의사소통능력을 적용할 수 있는 가능성을 모색해 보고자 한다.

2. 문화와 문화 간 의사소통 능력

2.1. 문화와 문화 교육

문화의 개념에 대해서는 다양한 논의가 있어 왔다. 먼저 Brooks(1975: 19-31)는 문화를 ‘Big C’와 ‘Small c’로 구분하여 기술하였는데, 전자는 인류의 성취문화인 음악, 무용, 문학, 예술, 건축, 정치 제도, 경제 제도 등과 같은 항목이며, 후자는 일상생활문화인 행동 양식, 태도, 신념, 가치 체계 등으로 설명한다. Hammerly(1982:214, 512-514)는 문화능력을 가장 큰 개념으로 보고 의사소통 능력은 문화 능력의 하위이며 언어능력은 의사소통 능력의 하위 개념으로 보았다. 또한 문화를 성취문화(achievement culture), 정보문화(informational culture), 행동문화(behavioral culture)로 나누었다. 성취문화는 문명의 특징적인 것들로, 정보문화는 사회 가치와 관련된 다양한 정보로, 행동 문화로는 일상생활을 해 나갈 수 있도록 하는 지식으로 구분하였다.¹⁾

Byram(1989a)에서는 먼저 인류학에서 문화에 대한 보편적이고 공통적

1) Hammerly(1982:512-514)

인 정의가 없다는 사실을 인정하면서 Geertz(1975:89)의 정의에 나타난 상징과 의미를 기반으로 한 개념을 선택한다.²⁾ Byram이 문화를 이러한 관점으로 이해한 이유는 언어가 의미를 전달하는 가장 중요한 매체 중 하나이기 때문에 문화에서 아주 중심적인 역할을 한다고 인식했기 때문이다. 즉, 언어를 가르치는 것은 문화를 가르치는 것이고 의미를 전달하는 상징과 그 의미를 가르치는 것이라고 인식했다.

이와 같은 문화의 개념들과 함께 문화 교육과 관련한 다양한 관점들을 살펴보면 다음과 같다. 먼저 미국 외국어 교육의 국가적 표준인 NSFLEP(1996)에서는 외국어 교육과정의 요소를 크게 5C(communication, culture, connection, comparison, communities)로 보고 문화의 경우 다시 관점, 양식, 산물로 나누어 기술하고 있다. 관점(Perspectives)은 의미(meanings), 태도(attitudes), 가치(values), 사고(ideas)를 포함하고, 양식(Practices)은 사회적 상호작용 유형(pattern of social interaction)을 그리고 산물(Products)은 책, 도구, 음식, 법률, 음악, 게임, 등을 포함한다.³⁾

또한 문화의 개념을 의사소통 능력과 함께 논하고 있는 연구인 Van Ek(1986:35)에서는 의사소통 능력이 언어적 능력(linguistic competence), 사회언어학적 능력(sociolinguistic competence), 담화 능력(discourse competence), 전략적 능력(strategic competence), 사회문화적 능력(socio-cultural competence), 사회적 능력(social competence)의 6가지로 구성된다고 주장하고 있다. 이러한 구분으로 볼 때 문화 능력은 사회문화적 능력과 사회적 능력에 포함되는 것으로 추측해 볼 수 있다. Van Ek(1986)에서 제시하고 있는 사회언어학적인 능력과 사회적 능력의 목표는 원어민을 기준으로 제시되고 있다. 이렇게 언어 교육에서 도달해야 할 목표점이 원어민의 능력과 같아야 한다는 것이

2) “문화란 역사적으로 계승되며, 상징 속에서 구체화된 의미의 유형이다. 즉, 문화란 인간이 살아가면서 삶에 대한 지식과 태도를 발전시키고 영속시키며, 또한 의사소통하기 위해 사용하는 상징의 형식으로 표현되며 계승된 체계를 의미한다.”

3) National Standards in Foreign Language Education Project (1996:46-47).

일반적이고 당연한 것으로 받아들여지고 있었던 것이다.

그러나 1990년대 후반에 들어서 이러한 관점에 반론을 제기하는 연구들이 발표되었다.⁴⁾ 먼저 Kramsch(1993)는 학습자가 자신의 의사소통 목표를 위해 외국어를 어느 수준에서든 사용할 권리가 있다고 주장하였다. 그는 원어민에 가까운 의사소통 능력을 목표로 하는 이상, 의사소통 과정에서의 권위는 원어민만 가질 수 있다는 점을 비판하면서 “원어민은 항상 옳다”라는 가정의 문제점을 피력하였다. 이러한 관점과 같은 맥락에서 Byram(1997)은 외국어 학습의 모델을 원어민 화자로 삼는 것에 대해 두 가지의 근거를 가지고 비판하고 있다. 첫째는 달성할 수 없는 목표를 설정하는 것이 대부분의 학습자를 실패자가 되게 한다는 점이고, 둘째는 만약 이 목표를 달성할 수 있다고 하더라도 외국인 학습자의 정체성에 관련한 문제가 발생할 수밖에 없다는 점이다. 이러한 주장의 전제는 언어를 습득한다는 것은 문화를 습득하게 된다는 것으로 이는 해당 학습자가 원래 자신의 문화 정체성과 새롭게 습득하게 된 언어의 문화 정체성 사이에서 갈등을 겪게 될 것을 함의한다.

2.2. 문화 간 의사소통 능력

Byram은 언어를 가르치는 것은 문화를 가르치는 것이고 의미를 전달하는 상징과 그 의미를 가르치는 것이라고 인식했다. 이러한 관점으로 문화를 바라본 Byram은 문화라는 용어를 직접적으로 사용하기보다 그 문화를 구성하고 있는 내용 범주-신념(beliefs), 의미(meanings), 행동(behaviour)-를 문화로 대체하여 사용하고 있다. 다시 말해 그는 공유된 신념, 행동, 의미가 문화이며 이는 바로 언어와 연결된다고 보았다(Byram 1997:39).

문화 간에 존재하는 경계는 일반적으로 국가의 경계와 일치하는 것으로

4) Kramsch(1993); Byram(1997)

보는 경향이 있으나 이는 지극히 단순한 논리이며 국경과 같은 외면적인 요소뿐만 아니라 같은 국경 안에서도 다른 언어를 사용하거나 다른 문화적 이해를 가진 문화 공동체 간에도 존재한다.⁵⁾ 이에 Byram(1997:22)에서는 문화 간 의사소통 능력이 필요한 대표적인 세 가지 상황을 다음과 같이 제시하고 있다.

- (1) 두 화자가 출신 국가와 모국어가 다르고 의사소통 상황에서 사용되는 언어는 화자 둘 중에 한 명의 모국어인 경우
- (2) 두 화자가 출신 국가와 모국어가 다르고 의사소통 상황에서 사용되는 언어가 링구아 프랑카(Lingua Franca)인 경우
- (3) 두 화자가 출신 국가는 같지만 모어가 다른 집단을 만나 한 쪽의 모어로 의사소통하는 경우

첫 번째 경우는 한국 사람과 외국인 한국어 학습자가 의사소통하는 상황을 예로 들 수 있고, 두 번째는 일본인 한국어 학습자와 프랑스인 한국어 학습자가 한국어로 의사소통하는 상황의 경우를 생각해 볼 수 있다. 세 번째는 싱가포르, 인도, 스위스 등과 같이 여러 언어가 공존하는 국가에서 자신과 모어가 다른 사람을 만나 대화 상대자의 모어로 소통하는 상황이 이에 해당한다.

또한 한 국가 안에서 같은 모어를 사용하는 집단의 문화 역시 모두 동일한 것이 아니라 하위 문화, 지배 문화 등이 존재한다는 점을 고려해야 한다. 다시 말해서 한 국가를 구성하는 다양한 하위 집단들은 각각 그 집단이 가지고 있는 문화가 있으며, 그 변수는 문화 연구에 고려해야 할 중요한 대상이다. 종교가 다른 사람들 간의 문화적 변수가 존재하며 대학교, 학과, 직장, 부서 등의 차이로 나타나는 문화적 변수도 분명히 존재한다는

5) 예를 들어 영국, 호주, 캐나다, 미국 간의 문화 차이, 퀘벡과 프랑스, 러시아와 우즈베키스탄 등과 같은 문화 공동체가 해당한다.

것이 문화적인 경계가 불분명하다는 근거가 된다. 이러한 점을 고려하면 ‘한국 문화’라는 용어가 지시하는 대상들에는 동질성, 이질성 그리고 다면성이 모두 존재한다고 할 수 있다.

Byram은 외국어 교육에서 기대할 수 있는 제일 바람직한 결과는 학습자가 타인과의 관계를 자신의 문화적 신념, 의미, 행동에 기초하여 대화 상대자의 문화적 신념, 행동, 의미를 이해하고 다룰 줄 아는 것으로 보고 있다. 다른 나라에서 온 사람과 소통하게 되면 서로가 세상에 대해서 알고 있는 자신의 지식을 기반으로 소통하게 된다. 그 지식은 그 나라에 대한 부분적인 정보, 지리적 위치, 정치적 경향 등을 포함할 수 있다. 이 상호작용의 성공은 정보의 효율적인 교환에 의해 판단될 수 있지만 인간관계를 만들고 유지하는 것에 의해서도 판단될 수 있는데 이는 태도(attitude) 가치에 대한 비판을 받아들일 수 있는 능력에 달린 것일 수 있다. 대화하는 과정에서 각각의 대화 참여자가 가지고 있는 세상과 상대방의 나라에 대한 지식이 공통되는 부분이 없기 때문에 나타날 수 있는 의사소통 문제를 충분히 감안하고 의사소통을 하고자 하는 화자의 의지를 예로 들 수 있다. 이는 대화 참여자들이 서로의 사회집단에서 공유된 것이든 아예 의식하지 못하는 것이든 간에 가치에 대한 비판을 받아들일 수 있는 능력에 달린 것일 수 있다. 또한 태도는 대화 상대자가 상대방을 한 문화의 대표자로 인식하여 개인의 의견을 한 문화의 가치와 정치 행위 등과 관련한 보편적인 의견으로 인식할 수 있다는 것이다(Byram 1997:31-33).

지식과 태도에 관한 요소는 문화 간 의사소통 과정의 본질을 내포하는 것으로 사람과 상호작용하는 의사소통 기술이다. 이러한 지식과 태도는 크게 두 가지로 나눌 수 있다. 첫째는 두 문화에 대해 관점을 수립하고 이를 해석하는 능력이다. 둘째는 발견하고 상호작용하는 능력으로 자국과 대화 상대자 문화 자료를 분석함으로써 문화의 동질성 혹은 이질성을 발견하고 이를 바탕으로 상호작용하는 능력을 말한다. 발견의 기술은 분석

적인 것과 동시에 이루어질 수도 있고 독립적으로 이루어질 수도 있다. 이에 Byram은 문화 간 의사소통에 영향을 주는 요소를 <표 1>과 같이 정리하였다. 자신과 타인에 대한 지식, 상호작용 관련 지식(knowledge), 자신을 객관적으로 바라보고 타인을 평가하는 태도(attitudes), 정보를 해석하고 지식과 관련지어 이해하는 능력(skills of interpreting), 발견하고 상호작용하는 능력(skills of discovery and interaction)이 이에 해당된다.

<표 1> 문화 간 의사소통에 영향을 주는 요소(Byram 1997:34)

	<p>Skills interpret and relate (savoir comprendre) 기술 해석하고 관련짓기 (이해할 줄 알기)</p>	
<p>Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal (savoirs) 지식 자신과 타인에 대한 지식; 상호작용에 대한 지식: 개인적 상호작용 및 사회적 상호작용 (지식)</p>	<p>Education political education critical cultural awareness (savoir s'engager) 교육 정치교육 비판적 문화 인식 (참여할 줄 알기)</p>	<p>Attitudes Relativising self valuing other (savoir être) 태도 자신을 상대화하기 타인을 평가하기 (대응할 줄 알기)</p>
	<p>Skills Discover and/or interact (savoir apprendre/faire) 기술 발견하고 상호작용하기 (학습할 줄 알고 적용할 줄 알기)</p>	

다음으로 Byram이 각 요소를 어떻게 기술하는지 살펴보고자 한다. 먼저 태도(Attitude)는 일반적으로 타인을 자신의 문화적 신념, 의미, 행동을 통해

인식하는 태도를 말하는 것이며 이러한 태도는 편견과 선입견으로 빈번하게 나타난다.⁶⁾ 이는 대부분의 경우 부정적이지만 긍정적인 선입견이나 편견도 상호 간 이해에 방해가 되기도 한다. Byram이 성공적인 문화 간 상호작용을 위해 전제 조건으로 보는 태도는 상대방의 문화에 대해 긍정적이어야 할 뿐만 아니라 호기심, 개방성, 준비성(readiness)⁷⁾을 갖춘 태도이다. Kohlberg et al.(1983)에서는 이 심리학적 능력을 분산 능력(ability to 'decentre')으로 기술하였다.⁸⁾ 심각한 경우에는 이것이 제3차 사회화(Tertiary socialisation)⁹⁾나 재사회화(re-socialisation), 전환(alternation)¹⁰⁾ 등의 개념에 연결될 수 있다.

지식(knowledge)은 두 가지로 나눌 수 있다. 첫째는 자신의 나라에 속한 사회적 집단과 그들의 문화에 대한 지식 및 대화 상대자의 나라에 대한 그와 같은 유사한 지식이다. 전자는 사회화 현상을 통해 가지게 되는 지식으로 가족 내에서의 제1차 사회화와 공식적 교육기관을 통한 제2차 사회화를 통해 사람들이 의식적이고 무의식적인 지식을 갖게 된다. 그러한 지식들은 해당 사회의 구성원으로서의 성원권(membership)을 얻는 과정에서 자연스럽게 얻게 되는 지식들이다. 사람들은 국가에 의한 공식적인 교육을 통해 '국가적인' 문화와 정체성 그리고 개인화 과정을 겪게 된다. 또한 공식적인 교육이나 비공식적인 교육을 통해서 지역적, 민족적, 사회적 층 등과 같은 다른 정체성을 가지기도 한다.

둘째는 개인적·사회적 차원에서의 상호작용 과정에 대한 지식이다. 이는 상호작용 개념과 과정에 대한 지식으로 성공적인 상호작용의 전제 조

6) Byram(1997:34)에서 인용한 Allport(1979)의 내용을 재인용함.

7) 준비성이란 타 문화의 신념, 의미, 행동에 대한 대화에 앞서 성급한 판단과 불신을 배제하고 기꺼이 상호작용을 하려는 태도이다. 또한 타인의 입장에서 자신의 의미와 행동을 분석할 의지가 있어야 한다.

8) Byram(1997:34) 재인용함.

9) 사회화(Tertiary socialisation)의 개념에 대한 기술은 Byram(1989b:4-7)에 있다.

10) 전환(alternation)이라는 개념은 (Berger and Luckmann 1966:176)에 기술이 있다.

건이지만 자동적으로 습득되지 않는다. 다른 나라의 지식과 대화 상대자의 발화에 나타난 의미, 신념과 행동에 대한 관계적 본질은 후자와 관련이 있다. 가령 개인이 자신의 사회적 정체성이 습득되어 온 방법과 그 집단의 다른 구성원이 인지하는 프리즘(prism)이 어떤 것인지 알고 다른 집단 출신 또한 대화자를 이해하는 방법을 알고 있으면 그 인식(awareness)은 성공적인 상호작용의 기초를 제공한다. 이러한 지식은 특정 상황에서 행동할 수 있도록 과정적 교육을 통해 보충되어야 한다. 이 지식은 타인에 대한 지식과 특정 상황에서 어떻게 행동해야 하는지에 대한 지식을 넓힘으로써 의사소통을 완성해 주는 도구를 발견하고 소통하는 지식과 아주 긴밀한 관계에 있다.

기술(skills)은 위에서 언급한 지식(knowledge)을 처리하고 수집하고 분석하는 것뿐만 아니라 발견하고 상호작용하게 하는 역할도 한다. 타문화의 자료를 보면 특정 정보와 일반적인 지식 체계를 통해 해석할 수 있는 인용과 내포적 의미를 파악할 수 있으나 이러한 과정이 쉬운 일은 아니다. 사람들은 의식적인 지식과 무의식적인 지식-당연한 것으로 여겨지는 지식-을 바탕으로 자료를 해석하는데 바로 이 무의식적인 지식으로 인해 그 자료가 가지고 있는 민족중심의 가치와 암시가 가려지게 되는 것이다. 이러한 자료를 해석하는 것은 외국인뿐만 아니라 모어 화자에게도 어려운 일일 수 있다. 자료를 해석하는 능력과 자료 간 관계를 식별하는 능력은 자신의 환경과 타인의 환경에 의존할 수밖에 없다. 의존적 관계 속에서 사람들은 공통의 배경 및 쉽게 해석할 수 있는 개념은 물론 암시, 빈틈, 기능장애, 모순적인 의미 등도 발견하게 된다. 해석하고 연관성을 파악하는 능력은 지식에 의지한다. 이 기술을 통해서 특정한 지식 체계를 수립하고 이를 통해 어떠한 현상-자료든 상호작용이든-에 내재되는 의미, 신념, 행동에 대한 이해도 정립할 수 있다.

마지막 요소는 교육(education)으로 Byram은 정치적인 교육과 문화에

대한 비판적인 자각을 포함시켜야 한다고 주장한다. 이러한 교육을 통해서 학습자는 두 가지 문화를 비판적으로 볼 수 있으며 이를 통해 양 문화 간에서 알게 된 새로운 대상, 규범 등을 수립할 수 있게 해 준다.

3. 한국어교육과 문화 간 의사소통 능력

3.1. 한국어교육과 문화 교육

언어교육에서 문화 교육을 바라보는 관점에 많은 변화가 있어 왔으나 전통적으로 외국어교육에 차지하는 문화 교육의 비중은 높지 않다. 또한 문화적 관점을 가지고 개발된 몇몇 교재에 문화 활동이 반영되어 있으나 현실적인 교실 운영의 문제로 인해 부차적으로 다루거나 아예 수업 내용에 포함되지 못하는 경우도 있다. 이는 아직까지 문화를 언어 교육의 한 요소로 인식은 하지만 주요 내용으로 받아들이지 않고 단지 언어 교육의 내용을 풍부하게 하는 도구로 인식하는 경우가 많다는 것을 반영한다.

한국어교육에서 문화교육을 강조하면서 김종섭 외(2010, 2011)에서는 화제, 언어 기술, 언어 지식 외에 문화를 독립적인 하나의 영역으로 구분하여 각 등급을 기술하고 있다. 김종섭 외(2010)에서는 문화 지식, 문화 관점, 문화 실행의 세 가지 영역으로 문화 목표를 제시하였으나 2차 연구인 김종섭(2011)에서는 문화 영역을 Hammerly의 성취문화, 정보문화, 행동문화의 세 가지 영역으로 목록화하고 있다. 이러한 문화 교육과정은 모두 지식 중심의 문화 항목으로 나열이 되어 있어 문화 간 의사소통 능력을 향상시키기 위한 내용이나 방법으로는 한계가 있다.

교육 기관이나 교육과정 개발자가 문화 교육을 실시하겠다고 결심을 하더라도 무슨 문화를 어떻게 다루어야 할 것인지에 대한 연구와 내용이 부족하다는 현실에 봉착하게 된다. 대체로 구체적인 문화교육의 내용과 방

법 등을 제안하고 있는 윤여탁(2015)이 있으나 문학 교육을 주로 하 논의로 전반적인 문화 교육에 적용하는 데에는 한계가 있다고 본다.

문화 간 의사소통 능력에 대해 고찰하고 있는 한국어교육 논문은 양민애(2008), 고경숙(2008), 권순희(2010), 김수진(2010), 배고운(2014) 등이 있다. 양민애(2008)에서는 이문화 교육의 필요성에 대해서 논하고 교사 교육의 중요성을 주장하고 있으며, 고경숙(2008)에서는 교사의 문화 간 화자로서의 능력을 강조하고 있는데 특히 교사의 문화 간 의사소통 능력이 교실 내 문화 갈등을 최소화할 수 있다고 주장한다. 문화 간 화자의 능력을 신장하기 위해서 어떤 능력이 필요한지를 밝히고 있는 김수진(2010)에서는 구체적인 교육 방안을 제시하고 있으나 특정한 역사적 사건에 집중하고 있기 때문에 전반적인 문화 간 의사소통 능력 발달과 관련한 내용으로 확장하기에는 어려움이 있다. 또한 배고운(2014)에서는 탄뎀 수업을 통해 문화 간 의사소통 능력 향상을 관찰하였다. 결과적으로 수업에 대한 학습자 만족도는 높게 나타났으나 문화 간 의사소통 능력에 대한 구체화된 내용이 없다는 점과 평가의 기준이 발음과 문법의 정확성을 기준으로 하였다는 데에 아쉬움이 있다.

현재까지 이루어지고 있는 한국 문화 교육을 진단해 보면 몇 가지 문제점을 발견할 수 있다.

첫째, 문화 간 의사소통 능력을 향상시키기 위해서는 학습자 스스로 자신의 문화에 대한 비판적인 관점을 가져야 하는데 이것은 목표 문화에 대해 목록화된 정보를 전달하는 현재의 문화 교육 방식으로는 불가능하다는 점이다.

둘째, 한국어 교사들이 다국적 학습자를 대상으로 가르치는 경우 다양한 문화에 속하는 모든 학습자의 문화를 알 수 없을 뿐만 아니라 부분적으로 아는 것 중에서도 왜곡된 부분이 있을 수도 있고 이에 대한 선입견과 고정관념을 수반할 수도 있다는 문제가 있다. 특히 비교적 지리적으로 가

까운 나라인 일본, 중국 등에 대한 지식이 비교적 많으나 유럽, 중동, 동남아시아, 서남아시아 등에 대해서는 지식이 부족하고 중남미, 아프리카 등의 정치, 사회, 문화, 지리 등에 대한 지식은 크게 부족하다는 문제점이 있다. 다양한 국가의 학생들이 전 세계에서 한국어를 학습하고 있기 때문에 교사들이 그 문화적인 다양성을 감당할 수 있는 전문성을 확보할 수 있는 방안이 마련되어야 할 것이다.

셋째, 교육 내용을 선정할 때는 한국어 의사소통 능력을 향상시키는 데에 도움이 되는 것이어야 하므로 해당 문화 항목이 문화 간 차이를 인식하게 하고 의사소통하고자 하는 의지를 유발하게 하는 것인지를 고려하여 우선순위를 결정해야 한다. 이에 따라 해당 문화 항목이 실제 상황에서 어떻게 활용되는지에 대한 구체적인 교육 자료를 개발해야 할 것이다.

3.2. 한국 문화 교육에 대한 학습자 인식 조사

이 장에서는 Byram이 제시하고 있는 문화 교육의 차원인 교실, 현장, 개인 학습을 기본으로 하여 한국어교육 현장에서 실시하고 있는 한국어 문화 교육에 현황과 문제점을 인식 조사를 통해 교육적 함의에 대해 고찰해 보고자 한다.

인식 조사는 설문조사와 인터뷰의 두 가지 단계로 진행하였다. 먼저 설문조사는 문화와 문화 교육에 대한 학습자의 인식을 알아보기 위해 실시하였으며 인터뷰는 설문조사를 통해 발견한 문제점 등에 대해 구체적인 내용을 찾고 이에 대한 자세한 의견을 청취하기 위해 실시하였다.

설문조사 대상은 외국어로서의 한국어 및 한국 문화 학습에 대한 충분한 경험을 가진 고급 단계 이상의 학습자로 총 189명이다.¹¹⁾ 인터뷰는 한

11) 설문조사 대상자의 국적별 구성은 다음과 같다. 연령은 20대 82.7%, 30대 11.3%, 10대 3.8%, 40대 2.2%의 순이다. 성별은 여자 79.4%, 남자 20.1%이며 국적은 중국(38.2%), 일본(14.1%), 태국(9.2%), 스웨덴(6.5%), 베트남(3.8%), 미국(3.8%), 사우

국어학을 전공하고 있는 박사과정 이상의 대학원생 7명을 대상으로 2개 그룹으로 나누어 진행하였다.¹²⁾

Byram의 이론에 바탕을 둔 문화 교육의 모형을 수립하기 위해서는 문화 교육의 차원을 교실, 현장, 개인 학습의 다면적 구성을 기본으로 해야 한다고 이 세 가지 차원의 중요성을 강조하고 있다(Byram, 1997:64-73). 본고에서는 이 세 가지 차원에서 실행의 주체는 교사와 학습자이기 때문에 교사와 학습자를 포함하여 다섯 가지 범주로 내용을 분석하였다.

3.2.1. 교실(The classroom) 학습

교실은 사회학적 혹은 문화인류학적 분석을 통해 개발된 원리로부터 언어 습득으로 연결될 수 있는 구조화된 정보를 가르칠 수 있는 공간이다. 교실이 가지고 있는 명백한 이점은 보다 나은 언어 교수의 연장인 지식을 체계적이고 구조적으로 발표할 수 있는 공간이라는 점이며 또한 적절한 교육 자료와 활동을 선정함으로써 교사의 지침에 따라 언어와 문화 기능을 습득할 수 있는 기회를 제공할 수 있다는 점이다. 그리고 교실은 학습자가 문화에 대한 지식을 타인과 공유할 수 있고 자신의 의견을 표현할 수 있는 공간이 될 수 있다는 점에도 이점이 있다.

한국어와 한국문화를 어떻게 배웠는지에 대한 문항에 응답자들은 교실(63.8%), 친구(18.1%), 혼자(7.8%), 사설 학원(5.5%), 기타(4.1%)의 순으로 응답하였을 뿐만 아니라 교실 환경이 문화학습을 위한 공간으로 적합하냐는 질문에 적합하다고 응답한 사람이 80.8%이었다. 이는 교실이 언어와 문화를 배우는 차원 중에서 가장 큰 비중을 차지하는 환경이라는 것과

디(2.2%) 기타(18.9%)의 순이다. 기타 국적에는 인도, 대만, 미얀마, 말레이시아, 몽골, 스리랑카 프랑스 등이 있다.

12) 일본인 2명, 인도인 1명, 미얀마 1명, 폴란드 1명, 베트남 1명, 몽골 1명 등이 인터뷰에 참여했다.

함께 문화 교육을 위해 교실의 운영은 매우 중요하다는 것을 알 수 있다. 적합하지 않다고 응답한 경우 ‘교실 환경의 물리적 한계, 비현실성, 체험 활동 부족 등’을 문제로 지적하였다. 구체적으로 교실에서 이루어지는 수업 활동, 교육 자료, 현장 학습에 대해 살펴보면 다음과 같다.

(1) 수업 활동

설문 조사 결과에 따르면 교실환경에서 이루어지는 문화 수업 활동은 교사 설명(47.4%), 자료 읽기(33.8%), 시청각 자료(9.0%), 토론(6.0%) 등이 주를 이루고 있는 것으로 나타났다. 특히 Byram이 문화 간 의사소통 능력 향상을 위해 중요시 하고 있는 토론의 비중이 가장 낮은 비율을 차지하고 있는 것으로 조사됐다. 학습자들이 토론을 통해 문화를 학습한다고 인식하고 있지 못하는 원인은 토론의 목표가 언어적인 기능을 중심으로 이루어지기 때문이다. 문화적인 차이를 표현할 수 있는 토론의 경우 깊은 숙고, 반성, 분석 등의 과정이 이루어지는데 언어적 기능을 목표로 한 교수요목에 따른 토론의 경우 이러한 과정이 불가능하기 때문이다. 문화 교육을 위한 토론은 언어적인 기능을 위한 토론과는 그 준비 및 진행 방식이 달라야 하는데 토론의 시작을 위해 광고, 뉴스, 인터넷 방송 등의 짧은 콘텐츠를 활용할 수 있다.

또한 문화와 관련된 다양한 주제를 언급하게 되는 자리이기 때문에 교사는 학습자 간 갈등과 충돌 등의 문제가 일어날 가능성에 준비되어 있어야 한다. Byram은 토론의 참여 원칙을 다음의 일곱 가지로 정리하고 있다 (Byram, 2002:16).

첫째, 참여자들이 서로 상대방의 말을 들어주며 차례대로 발언권을 가지도록 한다.

둘째, 토론의 의장이 있으면 의장의 권위를 존중해야 한다.

셋째, 열띤 토론의 경우에서도 예의를 지키고 진행한다.

넷째, 차별적인 발언, 특히 인종차별, 성차별, 동성애 혐오 등에 관한 발언 및 표현은 절대 허용되지 않는다.

다섯째, 참여자들은 텍스트나, 시각 자료에 나타나는 인물에 대한 묘사나 비판을 존중한다.

여섯째, 모든 참여자들이 고정관념에 도전하는 책임을 가진다.

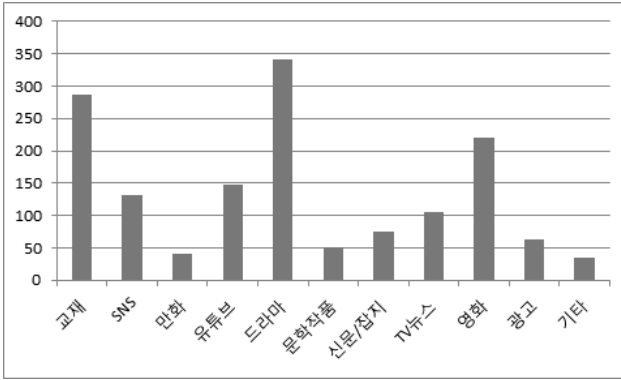
일곱째, 언제나 상대방을 존중하는 언어를 구사해야 한다.

이러한 토론의 형식적인 측면 외에도 토론 주제의 선정 또한 매우 중요하다. 현재 한국어 교실에서도 다양한 토론 활동을 하고 있지만 환경보호, 스마트폰 중독 등과 같은 인류 보편적 공감대를 형성할 수 있는 주제를 주로 다루고 있다. 그러나 문화 간 의사소통 능력을 향상시키기 위해서는 종교, 정치, 결혼의 사회적 역할 등과 같이 문화적인 배경이 중요한 주제들에 대해서도 생각을 나눌 수 있어야 한다. 이러한 주제를 다룰 때는 언어적인 부분뿐만 아니라 문화적인 내용에 대한 준비가 매우 많이 필요하다.

토론과 함께 인터뷰도 교사의 지도하에 타인에게서 문화에 대한 자발적인 정보를 얻을 수 있는 좋은 방법이다. 이러한 활동을 통해 태도(attitudes)에 있어서 호기심과 개방성을 가지고 타문화에 대한 불신 없이 자신의 문화를 상대화하고 비판적 평가를 할 수 있는 기회를 가질 수 있게 된다. 또한, 기술(skills)에 있어서도 학습자가 발견하고 해석하고 연관을 짓는 기술을 키우게 된다. 그 결과로 지식(knowledge)도 조금씩 쌓이게 될 것이다. 그리고 여러 사람을 인터뷰하는 과정에서 개인의 입장 차이를 인식하게 되며 이를 통해 목표 문화에 대한 고정 관념을 최소화하는 긍정적인 효과도 예상할 수 있다.

(2) 교육 자료

문화를 학습하는 데 가장 도움이 되는 자료로는 드라마>교재>영화>유튜브>SNS 등의 순으로 응답하였다.



<그림 1> 문화 학습에 도움이 되는 자료

응답에는 높게 나타났으나 드라마와 영화를 수업 시간에 활용하는 것에는 여러 가지 어려움이 예상된다. 첫째, 문학 작품으로서 학습자가 일반 관람자와 같이 줄거리에 집중하느라고 분석적이고 비판적으로 내용을 보지 않을 확률이 높다. 둘째, 드라마나 영화 한 편의 길이가 꽤 긴 편이라 많은 준비와 시간을 투자해야 하며 분석할 만한 내용이 너무 풍부하므로 한 가지에만 학습자들을 집중시키기가 어렵다는 한계가 있다.

다음으로 교재가 높게 나타났는데 최근까지 대부분의 한국어 교재들이 일방적 정보 전달 자료로서 텍스트를 제공해 왔기 때문에 본격적인 문화 교육을 위해서는 문화 간 의사소통 중심 교재를 개발할 필요가 있을 것이다. 그러나 기존 교재를 활용하여 문화 간 의사소통 능력을 향상시키는 방안을 탐색하는 것도 매우 중요한데 기존 교재의 내용과 관련 있는 실제적인 자료를 함께 읽고 토론하는 활동도 가능할 것이다.

또한 Byram(2002:16)에서는 교재들이 주로 주제별로 구성되어 있고 포함된 내용은 권위적이고 확정적인 방식으로 제시되어 있는 반면에 이들을 비판적인 관점에서 볼 수 있다고 주장한다. 그는 널리 다루어지는 주제 중 운동이라는 주제를 다음 <표 2>와 같이 문화적인 측면에서 볼 수 있다

고 한다.

<표 2> ‘운동’에 대한 문화적 측면 분석의 예시

성별	<ul style="list-style-type: none"> · 익숙한 환경이나 낯선 환경에서 남녀가 대개 하는 운동이 있는가? · 그 상황이 변화 중인가?
나이	<ul style="list-style-type: none"> · 연령별로 대개 하는 운동이 있는가?
지역	<ul style="list-style-type: none"> · 지역별로 특별히 인기가 있는 운동이 있는가? · 학습자를 포함한 지역 사람들이 팀과 동일시하는가? · 지역 팀 중에 특수 문화를 가지고 있는 팀이 있는가?
종교	<ul style="list-style-type: none"> · 이념에 의해 운동을 못하게 하는 종교가 있는가? · 종교적 생활로 인해 운동을 못하게 하는 날, 시간 등이 있는가?
인종차별	<ul style="list-style-type: none"> · 관람되는 스포츠에 이러한 현상이 나타나는가? · 외국 팀에 속해 있는 외국인 선수와 국내 팀에 속해 있는 외국인 선수가 존중을 받는가? · 인종차별적 노래 또는 욕설 등이 있는가?

이러한 토론 활동을 할 때 스포츠라는 어휘의 범위부터 함께 생각을 나눌 수 있도록 적극적인 의미 협상을 유도하는 것도 중요한 과정이다. 영어권 학습자라면 스포츠, 놀이, 게임과 sports, play, game 개념의 공통점과 차이점을 생각해 볼 수 있게 하는 것을 통해 다양한 문화 차이를 느끼게 할 수 있을 것이다. 예를 들어, 미국에서는 사냥을 스포츠로 인식한다는 것과 한국에서는 스타크래프트를 하는 사람들이 이를 스포츠로 생각한다는 것 등을 토론하게 된다면 문화 간 관점 차이를 뚜렷하게 해 줄 수 있을 것이다.

위와 비슷한 접근으로 비판적으로 다른 주제-음식, 집, 학교, 관광, 여가 등도 다룰 수가 있다. 위에 제시된 항목 중 인종차별(racism)이 제일 예민한 부분이라고 할 수 있다. 인종차별은 그 어휘 자체가 부정적인 의미를 가지는 개념이기 때문이다. 위의 질문을 그대로 학습자에게 하게 되면 그러한 현상이 있는 나라에 대한 부정적인 인식을 주기 때문에 거부감이 생

길 수도 있을 것이다.

Byram은 이러한 자료의 실제성을 매우 강조하고 있는데 자료가 실제적이어야 비판적인 분석이 가능하기 때문이라고 밝히고 있다. 실제적인 텍스트는 자료의 맥락이 구체적이고 분명하기 때문에 교육적 가치가 높다. 반면에 교육을 위해 인위적으로 만든 자료의 경우에는 맥락이 없고 배경 역시 어색하기 때문에 적합한 자료로 보기가 힘들다. Byram은 비판적 담론분석(CDA, Critical discourse Analysis)을 통해서 실제적인 텍스트를 분석하기 위한 만족스러운 지침을 제공해 줄 수 있다고 하였다(2002:21).¹³⁾

광고, 뉴스, 유튜브 등은 응답률이 높지는 않았으나 드라마나 영화보다 수업 시간에 활용이 쉽고 내용별로 다양하기 때문에 매우 좋은 자료라고 할 수 있다.

3.2.2. 현장 학습(fieldwork)

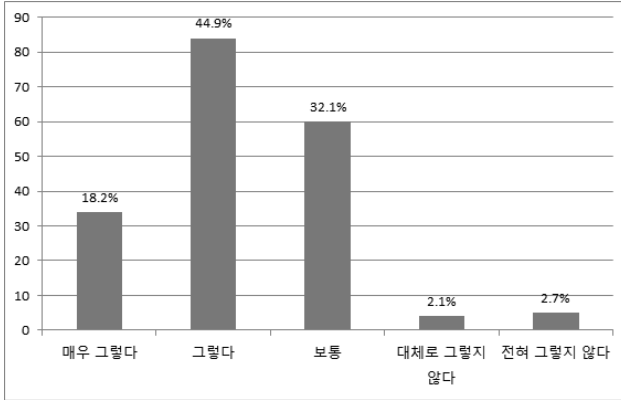
교실에서의 문화 학습은 교사 주도적이며 지식과 기술 습득이 초점이 되는 공간이다. 이에 반해 현장 학습은 교육 목적과 수업의 구조는 교사 주도적이지만 학습자 개인의 문화적 호기심을 반영한 다양한 목적과 기술이 시도되는 공간이라고 할 수 있다.

학습자가 교실 안에서 문화를 학습할 수 있는 데는 한계가 있기 때문에 그 교육적 목적에 따라 직접 박물관 방문이나 유적지 여행, 유학 등과 같은 현장 학습을 실시하면 학습자에게 흥미를 불러일으키고 재미를 줄 수 있다. 특히 교실에서는 경험할 수 없는 오감을 자극하는 환경은 현장 학습만의 이점이라고 할 수 있다. 이러한 현장 학습은 교사와 함께 이루어지거

13) Byram은 학습자의 문화 간 의사소통 능력을 향상하는 데 있어 CDA가 필요하다고 본다. 또한 이를 더 넓은 범위로 적용해 한 주제에 대한 다양한 자료를 CDA로 분석함으로써 입장의 다양성에 대해 인식하게 하여 같은 나라에서도 여러 가지 입장을 공존한다는 사실을 보여 줄 수 있다고 주장한다.

나, 학습자들끼리 혹은 가족과 함께 할 수도 있을 것이다.

한국어 학습자 조사 결과에 의하면 93.6%가 현장 학습이 필요하다고 응답했다.



<그림 2> 현장 학습을 통한 문화 발견 및 학습 인식 정도

이러한 결과를 보면 전반적으로 현장 학습을 문화를 효과적으로 발견할 수 있는 기회이며 교육 과정에 반드시 포함해야 하는 활동이라고 인식하고 있는 것을 확인할 수 있다. 다음으로 문화를 의사소통과 연계하기 위해 한국인과 의사소통하는 데 도움이 되는 문화를 학습하기 위해 가야할 장소와 그 이유를 응답하게 하였다. 결과는 아래 <표 3>과 같다.¹⁴⁾

14) 본 문항은 서술형으로 제시하였으며 표기된 백분율은 상대적 비율이 아닌 복수 응답을 반영한 절대적인 비율이다.

<표 3> 한국인과 의사소통 할 때 도움이 되는 문화 학습 장소

장소	이유	응답률
민속촌, 전통 마을, 박물관, 관광지 등	전통 문화 등을 발견할 수 있다.	21.1%
커피숍	조용하고 편하게 이야기할 수 있다.	19.5%
공공장소: 학교, 대학교, 대학원, 직장, 동아리 등	직접 한국인들이 생활하는 데에서 생활 모습을 볼 수 있다.	18.7%
식당, 술집 등	예절도 배우고 토론도 많이 할 수 있다.	13.0%
일상생활 관련 장소: 마트, 시장, 도서관 등	한국인의 생활 습관을 관찰할 수 있다.	8.1%
한국인을 만날 수 있는 장소	한국인과 직접 만나는 것이 장소보다 중요하다.	7.3
문화와 관련 장소: 도서관, 서점, 공연장 등	문화적 자료를 다양하게 구할 수 있다.	3.3%
한국 전통 문화 체험 : 김치 만들기, 한복 입기 등	직접 경험할 수 있다.	4.9%

위의 결과를 보면 전통 문화, 문화유산, 관광지 등이 21.1%, 한국 전통 문화 체험과 관련한 응답이 4.9%로 나타났다. 반면 전통 문화나 관광 목적의 장소가 아닌 시장, 마트, 미용실, 목욕탕 등과 같은 한국인의 일상생활을 직접 반영하는 장소와 학교·대학교, 직장, 동아리, 봉사활동 환경 등의 한국 사회의 공공장소 그리고 식당, 카페 등 한국인을 직접 만나고 교류하는 장소에 대한 응답이 아주 높게 나타났다.

“어떤 정해진 장소가 있기보다는 어떤 실제로 뭔가 부딪칠 수 있는 곳과 그게 직장이 될 수도 있고 학교가 될 수도 있고 학생이면 그리고 그런 분위기 통해서 부딪치면서 뭔가를 같이 하거나 하는 게 문화를 배울 때 계기가 되지 않을까 싶네요. 그러니까 이러면서 배우게 되는 경우도 많거든요, 자원 봉사라든가 그런 걸 하면 한국 사람들이랑 같이 일하게 되니까 거기서 배우는 것들도 많죠.” (폴란드, 여)

위의 인터뷰를 통해서도 볼 수 있듯이 학습자들은 한국인과 직접적 경험을 할 수 있는 실제적인 환경에 대한 요구가 크다는 것을 알 수 있다. 이를 통해 지금까지 한국어교육에서 문화 교육의 목표로 다루어져 왔던 전통문화 지식 범주보다 실제 상황에서 한국인을 직접 만나 대화할 수 있는 일상적인 장소를 더 선호하고 있다는 것을 재확인할 수 있었다. 박물관, 기념관, 유적지 등은 비용, 시간 등에 있어서 상대적인 부담이 있어 현장 학습 기회를 자주 제공하기에는 어려움이 있다.

한편 다음의 인터뷰에서 보듯이 이러한 경험을 통해서 학습자가 ‘문화 충격(cultural shock)’을 경험할 수 있으므로 교사는 이를 대비해야 한다. 아래의 인터뷰에서 보듯이 한국 대학 생활에서 술이 중요한 문화이며 이러한 문화를 처음 접했을 때 그 문화에 대한 충격과 스트레스를 받을 수 있을 것이라는 것을 교사는 미리 예측하고 한국어를 배우는 학습자들에게 한국의 대학 문화에 관련한 다양한 자료들을 통해 미리 이야기 나눌 수 있는 기회를 제공할 수 있을 것이다.

“그런데 한국인이랑 한국 대학생이랑 같이 공부하니까 MT도 많이 가고 되게 활동 많이 하게 돼요. 그래서 문화도 ‘아, MT에 한국인들이 이렇게 술을 많이 먹구나.’ 또 술 마실 때는 게임도 많이 하게 되고 그리고 또 문화를 많이 배우게 돼요.”(인도, 남)

Byram(2002:14-15)에서는 이러한 현장 학습을 준비 단계(preparatory phase), 현장 학습 단계(fieldwork phase) 그리고 후속 단계(follow-up phase)의 세 가지 단계로 제시하고 있다. 준비 단계(preparatory phase)에서는 현장 학습을 시작하기 전에 교사가 학습자들의 상태를 파악해야 한다. 즉 학습자의 현장 학습에 대한 생각, 흥분, 두려움 등이 어떤 것인지를 알아야 한다. 이는 경험의 출발점으로 볼 수 있기 때문에 학습자가 어디부터 시작하는지 교사가 미리 알아야 현장 학습 후에 어떤 변화가 있는지를

알 수 있게 된다. 문화 학습 과정에서는 다양한 여러 생각, 감정, 반응들이 일어날 수 있는데 이에 대해서 학습자들이 기록할 수 있는 기회(일기장 사용, 녹음기, 동영상 등)와 혼자서 반성할 수 기회(자유 시간, 교실과 같은 환경에서 자유롭게 자신의 경험, 느낌, 감정, 생각 등을 나눌 수 있는 기회를 제공해야 한다.

후속 단계는 현장에서 교실이나 본국에 돌아와서 진행되는 단계이며 이 단계의 목표는 낯선 환경 또한 그 환경에서 살고 있는 사람들에게 대해 이해 하려는 단계이다. 이 단계에서 강조하게 되는 것은 개인 경험에 대해 숙고 함으로써 분석하고 개념화하는 것이며 이 과정은, 낯설을 이해하기 위한 기반이 될 것이다. 이러한 단계적 경험을 통해서 선생님이 학습자에게 ‘낯선 것을 익숙한 것으로, 익숙한 것을 낯선 것으로(‘make the strange familiar-and the familiar strange’)¹⁵⁾ 만드는 기회를 준다. 이 활동에서는 시각적 표상은 낯설을 언어로 표현하기 애매하거나 어려울 경우, 모국어 사용과 외국어 사용에 대한 두려움과 압박을 없애기 위해 학습자가 그림을 그리거나 사진을 찍거나 도표를 그림으로써 경험을 담아내고 감정을 표현할 수 있게 할 수 있다.

이렇게 현장 학습은 문화 간 의사소통 능력을 습득하는 학습자의 5가지 요소를 동시에 향상시킬 수 있도록 하는 통합 활동으로 볼 수 있다. 즉, 새로운 환경에 직접적으로 참여하는 기회로서의 현장 학습은 학습자에게 새로운 지식을 제공함으로써 해석 기능을 작동하고 발견과 상호작용에 대한 기술에 영향을 준다.

3.2.3. 개인 학습(independent learning)

개인 학습은 교육 기관에서 행하는 조직적이고 집단적인 학습의 형태와

15) Byram(2002:15)

는 달리 개인적으로 혼자서 행하게 되는 개별 학습이다. 개인 학습은 자기 주도적 학습과 상당히 유사하지만 물리적·공간적으로 독립되어 개인이 혼자서 수행한다는 데 활동의 핵심이 있다. 교실 교육과 현장 학습의 경우 모두 교사가 주도하거나 교사가 개입하는 학습 유형이라면 학습자가 혼자서도 계속적인 사고 활동을 하는 데 ‘개인 학습(independent learning)’의 특징이 있다. 이러한 ‘개인 학습’은 평생 학습의 요소이기도 하며, 교실 활동, 현장 학습 전, 학습 후, 혹은 동시에 이루어질 수 있다. 학습자들은 이러한 과정에서 의미 있는 정보를 자발적으로 수집하고 분석할 수 있다는 것을 인식하며 학습자 스스로 그 능력을 활용하고 키울 수 있게 해 줘야 한다.

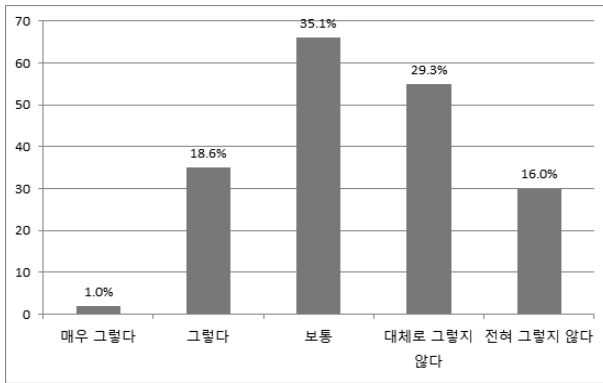
학습자는 교사와 함께 교실활동과 현장 학습을 통해 개발한 자신의 문화 간 의사소통 능력을 활용하고 그 능력을 구성하는 체계를 지속적으로 공급하고 성숙시킬 것이다.

3.2.4. 교사의 역할

교사는 학습자가 문화 간 의사소통 능력을 개발하는 과정을 계획하고 실행을 보조하는 역할을 해야 한다. Byram이 기술한 문화 간 의사소통 능력이 무엇인지, 그 능력에 내재되어 있는 다섯 가지 요소의 유형과 내용에 대해 잘 파악하고 있어야 하며 무엇보다 교사 스스로 문화 간 의사소통 능력이 있는 대화 상대자로 학습자들과 함께 상호작용할 수 있어야 한다. 만약 교사들이 이러한 문화 간 의사소통 능력에 대한 충분한 인식을 가지지 못한다면 학습자들은 자신들의 문화에 대해 상대적으로 자각하지 못하고 타문화에 대해 분석적이고 비판적인 인식보다는 선입견과 편견 등을 그대로 유지하게 될 확률이 높으므로 교사가 먼저 문화 간 의사소통 능력을 가져야 한다. 이를 위해 교사가 가지고 있는 자신의 선입견, 고정관념

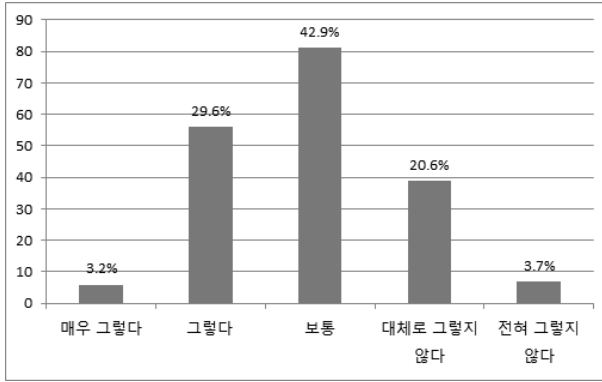
등에 도전할 줄 알아야 하므로 교사도 학습자와 마찬가지로 이에 대한 교육이 필요할 것이다.

<그림 3>에서 보듯이 교사가 문화를 가르치면서 해당 문화에 대해서 잘못 알고 있거나 선입견을 가지고 있다고 생각해 본 적이 있는 것에 대해서는 결과가 ‘그렇지 않다’는 응답이 높기는 하지만 ‘그렇다’라고 한 응답자도 있다는 것에 주목해야 할 것이다.

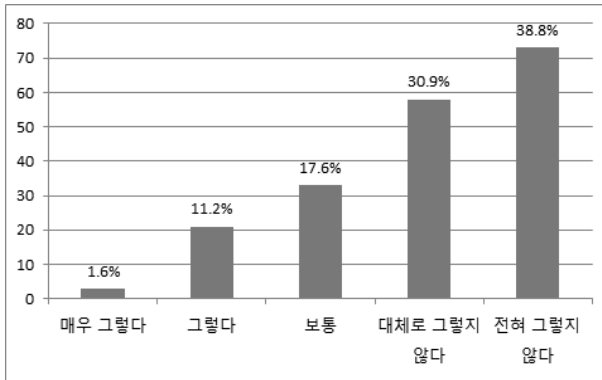


<그림 3> 교사가 문화를 가르치면서 해당 문화에 대해서 잘못 알고 있거나 선입견을 가지고 있다고 생각해 본 적이 있었습니까?

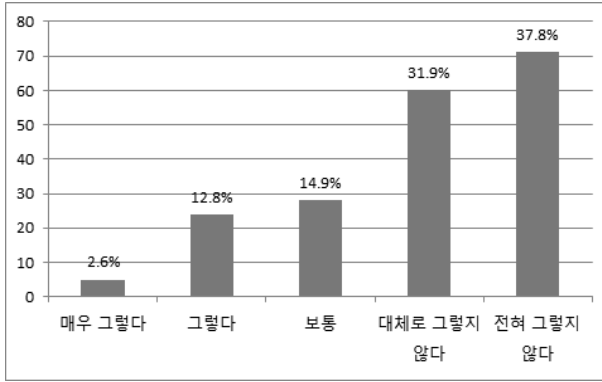
또한 <그림 4>에 의하면 한국에 살면서 수업 시간에 배운 문화 내용과 다르다고 생각하거나 느낀 경험에 대해서도 정도가 ‘그렇다’라고 한 응답자가 30%이상이라는 것은 교사들의 문화적 정보나 내용에 대한 전문성 부족을 학습자가 경험한 적이 있다는 것이다. 이런 현상들을 최소화하도록 교사는 항상 수업에 대한 준비를 철저히 하여 가르치는 내용에 대한 전문성을 갖추는 데 노력을 더 기울여야 할 것이다.



<그림 4> 한국에 살면서 수업 시간에 배운 문화 내용과 다르다고 생각하거나 느낀 경험이 있습니까?



<그림 5> 교사가 문화에 대한 학생의 질문에 대답하지 못하는 경우가 있었습니까?



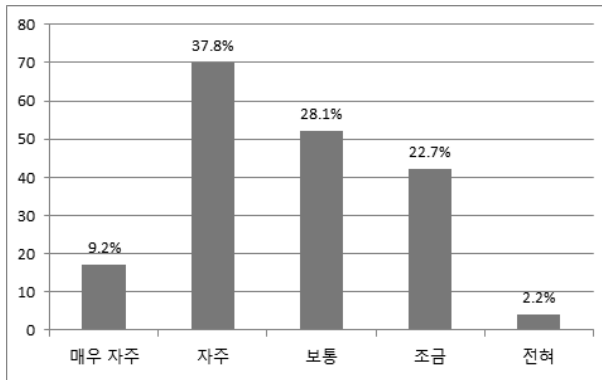
<그림 6> 문화에 대한 학생의 질문에 교사가 불편함을 느끼고 있다고 생각한 적이 있습니까?

<그림 5>와 <그림 6>에서 알 수 있듯이 교사의 능력에 대해서는 매우 긍정적으로 인식하고 있다.

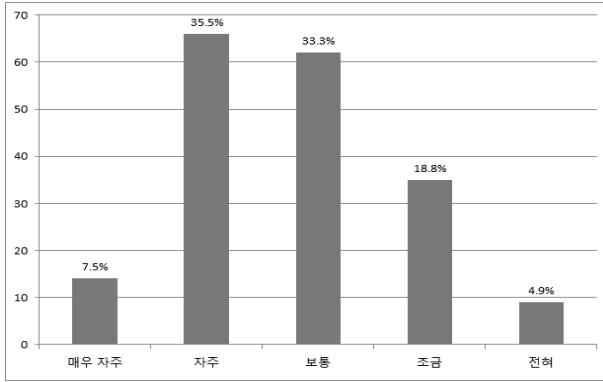
Byram(2002:10)이 제시하고 있는 문화 교육의 목표는 다른 나라에 대한 정보를 전달하는 것이 아니다. 그는 문화 간 상호작용이 어떻게 일어나는지, 사회적인 정체성들이 어떻게 모든 상호작용에 영향을 미치는지, 의사소통의 성공이 타인에 대한 인식과 타인이 자신에 대해 가지고 있는 인식에 따라 얼마나 달라질 수 있는지, 함께 소통하고 있는 사람에 대해서 어떻게 더 깊이 알 수 있게 할 것인지 등을 교사가 숙지하고 있어야 하며 이러한 교사의 지도하에 학습자들은 문화 간 상호작용을 능숙하게 할 수 있도록 하는 것이 문화 교육의 목표라고 밝히고 있다. 그러므로 교사는 학습자가 다른 문화나 다른 정체성을 가진 사람과 성공적으로 소통할 수 있게끔 어떤 능력을 향상시키도록 해야 하느냐에 대해서 고민해야 한다. 또한 교사들은 문화 간 의사소통 능력을 향상시키기 위해 학습자의 자율성 (autonomy)을 향상시키거나 학습에 따른 교수 유형을 창조하는 것에 노력을 기울여야 할 것이다.

3.2.5. 학습자의 역할

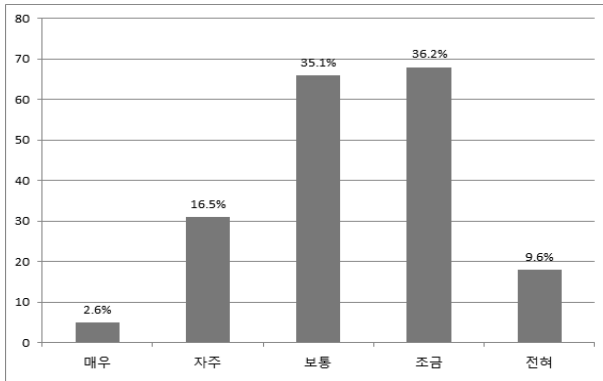
문화 간 의사소통 능력을 수립하고 발전시키는 주체로서의 문화 간 화자인 학습자는 가장 핵심적인 역할을 하게 된다. 학습자는 언어적인 어려움뿐만 아니라 문화적 낯섦을 곧 어려움으로 느끼게 될 것이다. 그러나 문화 역시 체계적으로 학습하고 습득할 수 있다는 것을 알아야 하며 언어 학습과 함께 문화 학습도 병행해야 문화적 충격을 최소화하고 문화 간 의사소통 능력을 가진 ‘문화 간 화자(intercultural speaker)’가 될 수 있다는 믿음을 가져야 할 것이다. 일반적으로 문화라고 할 때 사람들은 의상, 음식, 종교, 건축 등과 같이 눈에 띄는 유형적인 문화에 대해서만 떠올리지만 의사소통에서 더 중요한 것은 다소 추상적이긴 하지만 특정 개념에 대한 범위의 차이 혹은 불일치, 인식이나 가치에 대한 차이 등에 대한 것이다.



<그림 7> 한국문화를 접하면서 자신의 나라의 문화에 대해서 새롭게 보게 될 기회가 있었습니까?



<그림 8> 한국문화를 접하면서 자신의 문화에 대해서 궁금해진 적이 있습니까?



<그림 9> 자신의 생각과 관점이 다른 한국 사람의 생각과 관점을 이해하는 것이 힘들다고 생각하십니까?

위의 <그림 7>와 <그림 8>을 보면 타문화를 학습하는 과정이 모여 문화를 다시 새롭게 보는 계기가 된다는 것을 알 수 있다. 이는 ‘문화 간 화자’로서 문화에 대해 생각한다는 것을 알 수 있다. 또한 <그림 9>에서 보듯이 한국인과의 문화적 의사소통 문제 역시 ‘전혀’를 제외한 응답자가

90%에 달하는 것으로 보아 응답자들이 한국인을 이해하는 데에 어려움을 겪고 있다는 것을 알 수 있다.

그 이유는 태도(attitudes)의 기술에서 주로 찾을 수 있는데 학습자는 당연시(taken for granted)하는 자신의 문화에 대한 의미, 신념, 행동에 대해 상대화해야 하고 이를 자신의 문화에 대해 비판적으로 볼 수 있어야 한다는 것이다. 바로 이 부분이 타문화 화자와 상호작용할 수 있는 지점이 되는 것인데 이는 매우 어려운 과정이다. 모든 사람들이 평상시 습관적으로 전형화나 일반화 과정으로 가지게 되고 기대는 고정관념, 선입견 등에 대해서는 문화 간 화자가 인식하게 되고 이들에 대해서 인식하여 행한다.

4. 결론

본고에서는 Byram이 기술한 문화 간 의사소통 능력의 내용에 대해 살펴보고 이를 한국문화 교육에 어떻게 반영할 수 있을지에 대해 살펴보았다. Byram은 외국어 교육에서 기대되는 가장 바람직한 결과는 학습자가 타인과의 관계를 자신의 문화적 신념, 의미, 행동에 기초하여 대화 상대자의 그것을 이해하고 다룰 줄 아는 것으로 보고 있다. 그는 이러한 문화 교육의 목표를 지식, 태도, 해석과 관련짓기 기술, 발견과 상호작용 기술, 교육의 다섯 가지로 나누어 제시하고 있다.

본고에서는 이러한 Byram의 문화 교육에 대한 관점을 한국어교육에 적용하기 전 단계인 기본적 관점 수립과 관련하여 문화 간 의사소통의 개념 및 교실 학습, 현장 학습, 개인 학습, 교사의 역할, 학습자의 역할이 무엇 인지를 살펴보고 몇 가지 제안을 하였다.

향후 연구에서는 이러한 이론적인 부분을 기초로 구체적인 교육과정 수립을 위해 한국어 교육에서 다루어지고 있는 문화 주제 중, 문화 간 관점을 수립할 수 있는 내용을 선정하고 이를 교육할 수 있는 방안을 수립해 보고자 한다.

<참고 문헌>

- 고경숙(2008), 문화간 의사소통 관점에서 본 한국어 교사의 역할, <언어와 문화>, 4-3호, 한국언어문화교육학회, 1쪽~20쪽.
- 권순희(2010), 다문화 사회의 (한)국어 수업 : 다문화시대 문화간 의사소통 능력 향상을 위한 교육 자료, <국어교육학연구>, 38호, 국어교육학회, 33쪽~70쪽.
- 김수진(2010), 문화간 의사소통능력 신장을 위한 한국문화교육 방법 연구, 한국외국어대학교, 박사학위논문.
- 김중섭(2010), 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발. 국립국어원.
- 김중섭(2011), 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발 2단계. 국립국어원.
- 배고운(2014), 문화 간 의사소통 능력 향상을 위한 수업 사례 - 탄뎀 수업을 중심으로, <한국언어문화학>, 11-3호, 151쪽~169쪽.
- 양민애(2008), 한국어 교사 교육에서의 이문화 교육의 필요성과 방향, <이중언어학>, 38호, 이중언어학회, 235~262쪽
- 윤여탁(2015), 한국 언어문화 교육의 질적 향상 방안, <한국언어문화학>, 12-1호, 국제한 국언어문화학회, 1쪽~22쪽.
- Allport, G. (1979), *The Nature of Prejudice*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Berger, PL and Luckmann, T (1966), *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth: Penguin.
- Brooks, N. (1975), The Analysis of Language and familiar Cultures, in R.C. Lafayette (ed.), *The culture revolution in foreign language teaching*. Lincolnwood. National Textbook Company. pp.19-31.
- Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1989a), *Cultural Studies in Foreign Language Education*, (Blamont-Newman, K. • Blamont, G.) 역(1992) Hatier/Didier.
- Byram, M. (1989b), *Intercultural Education and Foreign Teaching*. World Studies Journal 7 (2), pp. 4-7.
- Byram, M. & Al. (2002), *Developing the Intercultural Dimension in language teaching - A Practical introduction for teachers*, Council of Europe, Strasbourg.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge : M.I.T. Press.
- Geertz, C. (1975), *The Interpretation of Cultures*, London: Hutchingson. p.89
- Hammerly, Hector. (1982), *Synthesis in Second Language Learning*. Blaine, WA: Second Language Publication. p. 214.
- Hymes, D. (1972), On Communicative Competence, In J. B. Pride and J. Holmes (eds)

Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.

Kohlberg, L. • Levine, C. • Hewer, A. (1983), *Moral Stages: A Current Formulation and Response to Critics*. Basel: Karger.

Kramsch, C (1993), *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Van Ek, J. A. (1986), *Objectives for foreign language Learning*, Vol.1: Scope. Strasbourg: Council of Europe. p.35

〈첨부: 설문 문항〉

1. 한국문화를 어디에서 배웠습니까?
 ① 교실 ② 사설 학원 ③ 친구 ④ 혼자 ⑤ 기타()

2. 교실에서 한국 문화를 어떤 방법이나 활동을 통해서 배웠습니까?
 ① 읽기 ② 교사 설명 ③ 토론 ④ 시청각 자료 ⑤ 기타()

3. 교실 환경이 문화를 학습하기 위해 적합하다고 생각합니까?
 ① 네 ② 아니요 (이유:)

4. 한국 문화를 이해하는 데 도움이 되었던 자료를 순서대로 5가지를 쓰십시오.
 (→ → → →)
 ① 한국어교재 ② SNS ③ 만화 ④ Youtube ⑤ 드라마 ⑥ 시, 소설, 수필
 ⑦ 신문, 잡지 ⑧ TV 뉴스 ⑨ 영화 ⑩ 광고 ⑪ 기타()

5. 현장학습이 필요하다고 생각하십니까?
 ① 네 ② 아니요 (이유:)

6. 현장학습을 통해서 문화를 발견하고 배울 수 있었습니까?
 ① 매우 많이 ② 많이 ③ 보통 ④ 조금 ⑤ 전혀

7. 한국인과 의사소통하는 데 도움이 되는 문화를 학습 장소는 어디입니까?

8. 한국에 살면서 수업 시간에 배운 내용과 다르다고 생각한 적이 있습니까?
 ① 매우 자주 ② 자주 ③ 보통 ④ 가끔 ⑤ 전혀

9. 교사가 어떤 문화에 대해서 잘못 알고 있거나 선입견을 가지고 있다고 생각해 본 적이 있습니까?
 ① 매우 자주 ② 자주 ③ 보통 ④ 가끔 ⑤ 전혀

154 이증언어학 제64호(2016)

10. 교사가 문화에 대한 학생의 질문에 대답하지 못하는 경우가 있었습니까?
① 매우 자주 ② 자주 ③ 보통 ④ 가끔 ⑤ 전혀
11. 문화에 대한 학생의 질문에 교사가 불편함을 느끼고 있다고 생각한 적이 있습니까?
① 매우 자주 ② 자주 ③ 보통 ④ 가끔 ⑤ 전혀
12. 개인의 경험을 통해 문화를 얼마나 배울 수 있다고 생각하십니까?
① 매우 자주 ② 자주 ③ 보통 ④ 가끔 ⑤ 전혀
13. 한국문화를 접하면서 자국의 문화에 대해서 새롭게 보게 될 기회가 있었습니까?
① 매우 자주 ② 자주 ③ 보통 ④ 가끔 ⑤ 전혀
14. 한국문화를 접하면서 자국의 문화에 대해서 궁금해진 적이 있습니까?
① 매우 자주 ② 자주 ③ 보통 ④ 가끔 ⑤ 전혀
15. 자신과 생각이 다른 한국 사람을 이해하는 것이 힘들다고 생각하십니까?
① 매우 자주 ② 자주 ③ 보통 ④ 가끔 ⑤ 전혀
16. 문화 차이로 인해 귀국하고 싶은 마음이 생긴 적이 있습니까?
① 매우 자주 ② 자주 ③ 보통 ④ 가끔 ⑤ 전혀
17. 문화 차이로 인해 한국인을 피하게 된 적이 있었습니까?
① 매우 자주 ② 자주 ③ 보통 ④ 가끔 ⑤ 전혀

성별: 국적: 모국어:

한국어를 배우기 전에 배웠던 언어(순서대로):

나이: 20대 30대 40대 기타_____

직업(전공):

이정희(Jung Hee Lee), 제1저자
경희대학교 국제교육원
서울시 동대문구 경희대로 26 경희대학교 국제교육원
전화번호: 02-961-0084
전자우편: iiekor@khu.ac.kr

기야매 브누아(Guillamet Benoit), 제2저자
경희대학교 국제교육원
서울시 동대문구 경희대로 26 경희대학교 국제교육원
전화번호: 02-961-0784
전자우편: benoit.guillamet@gmail.com

접수일자: 2016년 7월 20일
심사(수정)일자: 2016년 9월 13일
게재확정: 2016년 9월 23일